



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL-
TO**

GREYCY LOPES DE MATOS

ORIENTADOR(A): NORMA LÚCIA NERIS DE QUEIROZ

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

GREYCY LOPES DE MATOS

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL-
TO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,
do Departamento de Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientador (a): NORMA LÚCIA NERIS DE QUEIROZ

BRASÍLIA/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL- TO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em 28/11/2015.

Aprovada pela banca formada pelas professoras:

Profa. Dra NORMA LÚCIA NERIS DE QUEIROZ

Profa. Ms. STELA MARTINS TELES (Examinadora)

GREYCY LOPES DE MATOS (Cursista)

BRASÍLIA/2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, minha mãe
Marineide Lopes pela motivação, meu pai
Adalberto, meu irmão Dyego e minha filha Allana,
por terem me apoiado e entenderem os momentos
em que deixei de estar ao lado deles para me
dedicar a este estudo.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus por ter me possibilitado estar firme durante toda essa trajetória, caminho esse que irá me levar à realização dos meus sonhos!

Agradeço a todos que possibilitaram a concretização deste trabalho, em especial:

Mãe, pai, irmão, filha, sem vocês nada disso seria possível. Obrigado pelo apoio, carinho e compreensão. Essa vitória não é só minha, é nossa!

As maravilhas de Deus estão a nosso dispor por toda a vida, basta que lutemos para conquistar o espaço que é nosso no mundo. Obrigado a todos que fizeram parte dessa minha longa e feliz trajetória.

Dedico o meu trabalho para todos aqueles que fizeram do meu sonho real, me proporcionando forças para que eu não desistisse de ir atrás do que eu buscava para minha vida. Muitos obstáculos foram impostos para mim durante esses meses, mas graças a vocês eu não fraquejei. Obrigada por tudo família, professores, amigos e colegas.

À Norma Lúcia, pela orientação minuciosa, fazendo com que ampliasse meus questionamentos, aprimorando constantemente a escrita da monografia;

À Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional, por proporcionado a especialização aos professores da rede municipal e ter permitido a realização da investigação nesta Rede de Ensino;

Aos participantes da pesquisa, principalmente à Coordenadora da Diversidade, Carmelita Bezerra de Amorim Andrade pela receptividade e atenção dispensadas à coleta de dados;

À Francisca Hilderlene pelo companheirismo nas realizações dos trabalhos semanais;

Aos professores e colegas do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, que compartilharam suas experiências relativas à inclusão de alunos com deficiência de diferentes idades no ensino comum.

Espero, com este estudo, contribuir com futuras reflexões sobre o atendimento educacional especializado às crianças pequenas...

RESUMO

Este trabalho visa a compreender como se constitui o programa de Educação Especial denominado Sala de Recursos e seu papel no processo de inclusão de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no ensino regular na medida em que essas Salas têm como principal objetivo oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e contribuir com a apropriação do conhecimento científico desses alunos e inclusão e, dessa forma, contribuir para seu processo de inclusão escolar e social. Inicialmente, o trabalho traça um breve histórico da educação inclusiva; a seguir, explicita sobre o programa denominado Sala de Recursos, onde há características construídas historicamente – como em nível federal com as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais como o grande trunfo do governo federal na promoção de sua política de uma Educação Especial que se efetiva radicalmente na perspectiva da educação inclusiva. Partimos das constatações de que, nas duas últimas décadas, documentos oficiais, assim como pesquisas na área, apontam a necessidade de um trabalho pedagógico inclusivo, que atenda às demandas e características dos diferentes sujeitos matriculado. Teoricamente buscamos as contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência. Como perspectiva teórico-metodológica, optamos pela rede significações (Rossetti-Ferreira, 2004) que tem seus pressupostos fundamentados na teoria histórico-cultural, que compreende os processos de desenvolvimento humano como atos de significação constituídos por múltiplas interações estabelecidas social e culturalmente pelos sujeitos durante toda a vida. A organização e análise dos dados ocorreram por meio dos movimentos, cenários e atores; as práticas curriculares inclusivas na/da escola: a SRM e a sala de aula comum em seus encontros e desencontros; a preocupação com o desenvolvimento psicomotor da criança; o brincar versus a aquisição da leitura e escrita; o diálogo entre o currículo da SRM e a sala de aula comum. Para as professoras das salas de atividades o AEE é viável na escola de educação infantil, mas não somente na SRM, deve haver o atendimento educacional especializado no turno em que a criança esteja matriculada; que ele pode ajudar na inclusão da criança público alvo da educação especial, por meio de práticas sociais e culturais lúdicas, linguísticas e intelectuais.

Palavras-Chave: Educação Especial. Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Escolar.

SUMÁRIO

RESUMO

1. APRESENTAÇÃO	01
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	03
2.2 PORTO NACIONAL E A INCLUSÃO ESCOLAR	04
2.3 A SALA DE RECURSOS: INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	06
2.3.1 SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADOS	10
2.3.2 DIFERENÇAS ENTRE SALAS DE RECURSOS “COMUNS” E SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	15
2.4 APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÃO DO HISTÓRICO-SOCIAL VIGOSTIK PARA O ESTUDO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA	16
2.5 AS CONTRIBUIÇÕES DA DEFECTOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA	19
2.6 A LINGUAGEM, O BRINCAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.....	25
3. OBJETIVOS	31
4. METODOLOGIA.....	32
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
5.1. OS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS E A CRIANÇA PEQUENA	35
5.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS DE CONEXÃO.....	36
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS	41

APÊNDICES

A - Roteiro de entrevista com a Coordenadora do da Diversidade de Porto Nacional

B - Alunos por escola/turma/turno na RME/Porto Nacional

ANEXOS

A- Carta de apresentação para realização de pesquisa em Porto Nacional

B – Autorização para realização de pesquisa em Porto Nacional

1 APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma inquietação referente à conclusão do último módulo do curso de especialização, no qual os pais lutavam para a inclusão da aluna Jéssica de quatro anos na educação infantil regular. Jéssica é uma criança deficiente que almejava ir a escola, e foi o que me mobilizou como professora da educação na rede pública municipal. Este estudo teve como objetivo discutir o atendimento educacional especializado na educação infantil no município de Porto Nacional. Neste estudo, buscou analisar a implementação do atendimento de crianças deficientes na educação infantil, já que no município não havia esse atendimento. Neste sentido, o atendimento das crianças com até 5 anos de idade com deficiência no município, poderá ser realizado desde que elas estejam matriculadas em uma das unidades de ensino do município.

Com os estudos do curso, pude deixar de ser leiga e conhecer as deficiências. Assim fui percebendo que existem alguns alunos na educação infantil que possuem uma deficiência e muitas vezes não desfrutam de um atendimento educacional especializado, pois os professores e as famílias desconhecem as deficiências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social.

Nesta fase, as crianças costumam apresentar grandes progressos em seu desenvolvimento. Isto é, aprendem a engatinhar, a sentar, falar a alimentar-se sozinha, dentre outras ações e ampliam sua autonomia.

Considerando a proposta de educação inclusiva brasileira referendada em políticas públicas educacionais, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem de começar na educação infantil por ser esta a primeira etapa da educação.

Diante da enorme tarefa apresentada na sociedade brasileira, ações precisam ser desenvolvidas na modalidade da educação infantil com o objetivo

de propiciar uma escola capaz de oferecer aos alunos com deficiência, condições de se desenvolverem como cidadãos de fato e de direito.

Os professores da educação infantil, assim como as famílias, são também responsáveis pela mediação de humanizar as crianças para a civilização. Além de humanizar as crianças, ensinando-as a conviver em grupo, os profissionais têm o papel de ensiná-las a se constituírem como sujeitos.

A escola, como espaço coletivo, educacional, constitui-se em *lócus* privilegiado de convívio solidário entre pessoas diferentes. Deve promover ações que levem seus integrantes a desencadearem um ponto de ruptura do individualismo; gerando a prática de atividades que transcendem a educação informativa. O estímulo a atividades desportivas, recreativas e culturais aproxima os diferentes, rompendo barreiras do monoculturalismo. Ou no dizer de Fischmann (2000), a instituição escolar deve estar mais interessada em se preocupar com a sua identidade do que com a sua imagem, pois é na identidade que ela evidencia o respeito e a aceitação da diferença. A escola deve ter uma agenda de criação de diferenças e de desestabilização de certezas.

No entanto, somente a busca de novos termos para lidar com a questão da deficiência, na perspectiva do politicamente correto, não tem sido efetiva para a modificação de concepções que, ao invés da preocupação limitada ao conjunto heterogêneo de fenômenos impostos pelo distúrbio, tragam para a cena o sujeito que dá sentido às suas experiências simultaneamente individuais e sociais, em uma dinâmica de relações e vivências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A *Declaração mundial de educação para todos* (2000) propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (Declaração de Educação para Todos, art. 1º). A matriz da política educacional de inclusão é a *Declaração mundial de educação para todos*, resultado da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e o *Plano decenal de educação para todos* (BRASIL, 1993).

Esses conceitos foram aprofundados e divulgados com a *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais* (BRASIL, 1994), que traz importante modificação nos objetivos e formas de atendimento na educação especial. A meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Nessa linha de ação, surge o conceito de “necessidades educacionais especiais”, que refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade. Assim, o desafio que enfrentam as escolas é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Esse conceito é bastante abrangente, tornando-se importante que a escola esteja alerta para que não sejam projetadas nas crianças as barreiras e as discordâncias metodológicas que se configuram, muitas vezes, como problemas de aprendizagem ou deficiências do aluno. A escola deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para diversidade.

O movimento da inclusão considera indispensável uma política pública que tenha como objetivo a modificação do sistema, a organização e estrutura do funcionamento educativo, e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum.

Essa mudança de concepção baseia-se na confiança de que as mudanças estruturais, organizacionais e metodológicas poderão responder às necessidades educativas e favorecer todas as crianças, independentemente de apresentarem qualquer tipo de deficiência.

Por outro lado, não se pode recusar as deficiências e as restrições delas provenientes. Por isso, as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001a) determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe comum, mediante a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política da inclusão.

No projeto político pedagógico deve estar claro o compromisso da escola com o êxito no processo de ensino e aprendizagem, com o provimento de recursos pedagógicos especiais necessários, apoio aos programas educativos e capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (BRASIL, 2001a).

Nesse sentido, o *Plano decenal de educação para todos* (BRASIL, 1993) e as diretrizes e estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas orientam a criação de programas de intervenção precoce em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas, estabelecendo convênios e parcerias com as áreas de saúde e assistência social, para avaliação, identificação das necessidades específicas, apoio, adaptações, complementações ou suplementações que se fizerem necessárias, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades e o processo de aprendizagem dessas crianças.

2.2 PORTO NACIONAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

O presente tópico tem como objetivo apresentar o atendimento da rede de ensino do município de Porto Nacional, destacando alguns dados numéricos representativos, vinculados às escolas e matrículas de alunos da rede de ensino público. O foco da análise foi os serviços especializados oferecidos às crianças com deficiência, na faixa etária de zero e cinco anos de idade, matriculadas na educação infantil na rede pública de ensino. A rede municipal de educação/Porto Nacional é composta por vinte e seis escolas, sendo dezoito de

ensino fundamental e oito de educação infantil. A maioria das Escolas Municipais de Ensino Fundamental apresenta turmas do 1º ao 5º ano. Onze delas são escolas do campo: uma delas atende à educação infantil e aos alunos da pré-escola e alunos de 5º ao 9º ano do ensino fundamental. É possível visualizar no Quadro 1 abaixo a diferença entre o número de matrículas nas escolas do campo e nas escolas urbanas de Porto Nacional:

Quadro 1 – Matrículas nas Escolas do Campo e nas Escolas Urbanas da Rede Municipal de Ensino de Porto Nacional

	Educação infantil	Educação fundamental
Alunos nas escolas urbanas	1.452	2.371
Alunos nas escolas campo	261	1.082
Total	1.713	3.453
Total de matrículas na rede municipal	5.166	

Fonte: Prefeitura Municipal de Porto Nacional. Secretaria de Educação. Dados de agosto de

2015 .

As setes Escolas Municipais de Educação Infantil (CMEIs) funcionam em turno integral, das 7h às 17h, de segunda à sexta-feira. Os CMEIs atendem crianças dos seis meses até os cinco anos de idade, em turmas na I Infância: Berçário, Maternal 1, 2 e II Infância: I e II Período. O Regimento Escolar das Escolas Municipais de Educação Infantil de Porto Nacional estabelece que, para uma criança ser matriculada em uma turma (no CMEI), deverá completar quatro anos até 31 de março do ano corrente. Desse modo, quem completar quatro anos após esta data, frequentará o I Período e a criança que irá fazer cinco anos de idade até 31 de março deverá ser matriculada em uma turma de II Período. Em 2015, das 1.713 crianças matriculadas na educação infantil, 1.068 encontram-se na II Infância (I e II Período) em apenas um turno (manhã ou tarde). As demais 645 crianças estavam em turmas de I Infância (Berçários, Maternais).

Quadro 2 – Matrículas nas Escolas Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Porto Nacional

	Alunos nos CMEIs	Alunos em EMF
Alunos com deficiência	18	28
Total de matrículas na rede municipal	46	

Fonte: Prefeitura Municipal de Porto Nacional. Secretaria de Educação. Dados de setembro de 2015.

De acordo com a tabela acima, a Rede Municipal de Ensino de Porto Nacional apresenta, um total de 46 alunos identificados com deficiência, inscritos no Censo Escolar. O atendimento educacional especializado para esses alunos, matriculados na educação infantil ou no ensino fundamental, é realizado pela Secretaria Municipal de Saúde.

No município de Porto Nacional não existem escolas especiais; os serviços de estimulação precoce, fisioterapia dentre outros serviços são realizados na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Porto Nacional, instituição filantrópica conveniada à Prefeitura Municipal. A APAE também oferece atendimentos de psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia a pessoas com deficiência. A Rede Municipal de Ensino de Porto Nacional possui duas salas de recursos multifuncionais, localizadas em duas escolas de Ensino Fundamental denominadas: EMEF Celso Alves Mourão, EMEF Dr. Euvaldo Tomaz de Souza.

Na RME/Porto Nacional as crianças pequenas devem estar matriculadas na educação infantil para receberem atendimento especializado. Devido à inexistência de salas de recursos nos CMEIs, os alunos dessa faixa etária são atendidos na sede da Secretaria Municipal de Saúde. Os atendimentos são realizados pelas professoras que também atuam nas salas de recursos com alunos do ensino fundamental. Há também no município a APAE que oferece estimulação precoce, entre outros serviços, às crianças de zero a três anos de idade, matriculadas ou não na rede regular de ensino.

2.3 A SALA DE RECURSOS: INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O Movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em amparo do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva estabelece um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença com valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de justiça formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que os problemas enfrentados nos sistemas de ensino comprovam a necessidade de afrontar as práticas discriminatórias e criar opções para superá-las, a educação inclusiva adota espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, sugerindo uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

A escola, historicamente, se caracterizou pela visão da educação que demarca a escolarização como direito de um grupo, uma exclusão que foi validada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão /exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma assimilação dos mecanismos e processos de hierarquização que atuam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização aponta os processos normativos de distinção dos alunos em razão de qualidades intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo clássico de educação escolar.

A educação especial se estabeleceu tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando

diferentes concepções, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

Por muito tempo persistiu o atendimento em que a educação especial, formada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais adequada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em oposição à sua dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vem alterando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se gerar uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

A educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. A organização de uma escola para todos antecipa o acesso à escolarização e ao atendimento às necessidades educacionais especiais.

A educação inclusiva é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou encaram impedimentos para a participação nos processos de aprendizagem escolar.

Existem diversas formas de exclusão escolar, dentre elas, destaca-se aquela que diz respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais, os quais, historicamente, têm sido eliminados do processo de escolarização. A escola, tradicionalmente, tem exibido uma forte tendência homogeneizadora e seletiva com relação aos alunos que não se adaptam ao padrão estabelecido.

No padrão da educação inclusiva, resultante do conceito de sociedade também inclusiva, os sistemas e instituições sociais são adaptados às necessidades de todas as pessoas e não o contrário, quando os indivíduos estão sujeitos a se adaptarem às exigências do sistema. Nesse processo, a formação

dos professores é fundamental para que a aprendizagem esteja centrada no potencial de cada aluno, de forma que uma incapacidade para andar, ouvir, enxergar, ou um déficit no desenvolvimento não seja classificados como falta de competência para aprender e nem causa de desistência dos alunos de estudarem.

A Declaração de Salamanca, de 1994, afirma que todas as crianças têm necessidades 18 e aprendizagens únicas, que têm o direito de ir à escola da sua comunidade, com acesso ao Ensino Regular, e que os sistemas educacionais devem inserir programas, considerando a diversidade humana e desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança.

O conceito de inclusão reflete, também, uma nova abordagem na elaboração das políticas públicas que reforçam a concepção de transversalidade da Educação Especial nos programas educacionais reforçando ainda, as relações dessa modalidade de educação com as demais áreas, assegurando assim, a acessibilidade dos alunos e a oportunidade de satisfação de suas necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino.

Muitas práticas têm infringido os direitos das crianças e adolescentes nas escolas. Os educadores dizem não estarem preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais; as escolas não oferecem acessibilidade; as famílias desistem da escolarização de seus filhos porque muitas escolas não aceitam crianças com deficiência; a escolarização de alunos com deficiência mental se mantém no âmbito da Educação Infantil; os alunos abandonam as escolas que não respondem às suas necessidades.

Ao contrário a esse processo, experiências positivas afirmam que muitas crianças são incluídas, com sucesso, nas escolas de ensino regular, comprovando o compromisso da gestão da escola na construção de um projeto pedagógico que contemple as diferenças e a organização de espaços para a realização do atendimento educacional especializado.

No atendimento educacional do contexto portuense, pode-se verificar grande avanço, com a criação de uma coordenação para atender os alunos matriculados na rede com deficiência pois até então o atendimento às pessoas com deficiência/necessidades especiais se dava somente nas APAEs –

Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, as quais muitas vezes atendiam outras áreas de deficiências, inclusive as deficiências sensoriais.

2.3.1 SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADOS

As Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001) definem educação especial como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O serviço de apoio pedagógico, a ser desenvolvido no contexto escolar, tem por finalidade auxiliar ao professor e aluno no processo de desenvolvimento e aprendizagem, identificando as necessidades educacionais especiais, ajudando a escola a definir e implementar respostas educativas à essas necessidades, e desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas que promovam o avanço no processo de aprendizagem desses educandos.

Ele pode ser oferecido sob os seguintes modos:

a) Serviços itinerantes: na educação infantil, os serviços de apoio pedagógico especializado poderão ser desenvolvidos por professor itinerante especializado em educação especial e infantil, que participará da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avaliará e ajudará a elaborar objetivos, a delinear os conteúdos, as estratégias e procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar. Inclui-se, nessa forma de apoio pedagógico especializado, o professor intérprete das linguagens e códigos necessários à aprendizagem, à comunicação e locomoção.

b) Salas de recursos: espaço no qual o professor especializado realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. Esse trabalho complementar ou suplementar deve ser realizado em pequenos grupos, em outro período, para não interferir no

desenvolvimento das atividades pedagógicas ao retirar o aluno da rotina escolar.

Serviços de atendimento especializados

a) Programa de intervenção precoce:

Para a consolidação do projeto de inclusão torna-se indispensável a criação de serviços de intervenção precoce que tenham por objetivo o desenvolvimento integral do educando nos seus aspectos físicos, psicoafetivos, cognitivos, sociais e culturais, priorizando o apoio e suporte à família e a inclusão dessas crianças em creches na comunidade. Os programas de intervenção precoce do nascimento aos três anos de idade são imprescindíveis para a promoção das potencialidades e aquisição de habilidades e competências. Eles devem ser, portanto, desenvolvidos em interface com os serviços de saúde, tendo em vista que essas crianças necessitam, algumas vezes, de orientação ou atendimento complementar nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia. O trabalho integrado com as áreas da saúde e ação social é prioritário para a aquisição de órteses, próteses e equipamentos específicos.

O fato de a criança receber um atendimento complementar por meio de um programa de intervenção precoce em instituição especializada não dispensa sua inclusão na creche ou Pré-escola. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas, além de direito garantido constitucionalmente, é um processo indispensável para a construção da identidade, da personalidade e para a formação da autoimagem dessas crianças, por meio da convivência com outras crianças em ambientes menos restritivos.

A construção de uma pedagogia para a educação infantil enfatiza o direito de ser criança, poder brincar, viver experiências significativas de forma lúdica, informal e o direito de ir à escola e aprender de forma mais sistematizada. Esse caminho busca a superação da dicotomia entre tratamento e assistência que ainda vigora em muitas instituições de ensino especializadas. Para essa tarefa há necessidade, contudo, da transformação das representações sociais e do fazer pedagógico tanto na educação especial como no sistema regular de ensino, eliminando a dicotomia entre o especial e o comum para que

não haja duas formas diferentes de educar, mas a busca conjunta de estratégias e alternativas metodológicas que possibilitem a inclusão social e a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Os programas de intervenção precoce oferecidos em escolas especializadas, geralmente, enfatizam objetivos de enfoque terapêutico e atendimento individualizado voltados para compensação do déficit e realização de diagnóstico clínico destinados a avaliar as características e dificuldades apresentadas pelas crianças. O atendimento terapêutico complementar é importante para o processo de desenvolvimento da criança, mas não pode ser o único recurso. Há ainda a suma necessidade de uma mudança no enfoque dos programas de intervenção precoce dos centros ou escolas especiais. Esses programas devem ter como eixo o processo de aprendizagem das crianças com defasagens importantes no decorrer de seu desenvolvimento. Traçar objetivos pedagógicos, enfatizar a construção do conhecimento, desenvolver trabalho coletivo voltados para aquisição de competências humanas e sociais significa formar e educar para a vida.

b) Escolas especiais:

A educação infantil poderá ser desenvolvida em escolas especiais de acordo com as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001a) somente quando os alunos necessitarem de ajudas e apoios intensos e contínuos, e quando as adaptações curriculares forem tão significativas que a escola comum não consiga prover.

Mesmo nesses casos, não há um currículo especial, mas sim adaptações necessárias ao currículo desenvolvido na educação infantil. Deve ser priorizado o brincar, a conversa, a literatura e a arte como forma de prazer, de interação, possibilitando a expressão de sentimentos, trocas significativas de experiências e aprendizagem.

O que está em jogo é o processo de aprendizagem, é compreender como o aluno elabora significados, como pensa, quais os caminhos diferentes que podem ser utilizados para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham a oportunidade de avançar na construção do conhecimento e na escolaridade. O encaminhamento desses alunos à classe comum será

realizado mediante avaliação pedagógica e decisão da família, em conjunto com equipe da escola especializada.

c) Classe hospitalar:

A classe hospitalar é um serviço destinado a prover, mediante atendimento especial, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. Esse trabalho é de caráter temporário e tem por objetivo dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos matriculados ou não nos centros de educação infantil, contribuindo para o acesso, retorno e reintegração da criança ao grupo escolar.

d) Atendimento domiciliar:

O atendimento domiciliar é um serviço destinado a fornecer orientações à família sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos que estejam impossibilitados de frequentar o programa de intervenção precoce e/ou a educação infantil, em função de tratamento de saúde que implique em permanência prolongada em domicílio.

Essas parcerias poderão ser firmadas conforme a cultura e a estrutura local, de acordo com as necessidades dos alunos, familiares e professores, sem contudo perder de vista as diretrizes da educação inclusiva. Outra iniciativa importante que escola pode propor é a formação de equipes de professores para apoio e ajuda mútua. A escola cria, assim, um espaço permanente de debate, reflexão e troca de experiências entre os professores, tendo em vista a criação, pelo grupo, de estratégias favoráveis de ensino para que o aluno progrida na aprendizagem. Esse apoio pode ser indireto, por meio de encontro com especialista em educação especial, como pode ser criada, na escola, uma rede de apoio entre os professores, que observam, se assessoram ou trabalham juntos para atender às necessidades educacionais especiais das crianças.

O Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998), nas estratégias e orientações para a construção da educação inclusiva, propõe que cabe ao gestor escolar estabelecer parcerias, visando ações conjuntas entre a saúde, assistência social, transporte, justiça e outras,

garantindo a orientação, o atendimento integral e o encaminhamento adequado às necessidades educacionais especiais.

Essas ações requerem um compromisso ético-político de todas as esferas do poder, com responsabilidades bem definidas para sua operacionalização. Efetivadas, beneficiarão a rede pública como um todo e, principalmente, proverão a escola de condições e meios necessários para o atendimento às necessidades específicas dos educandos, favorecendo a implantação de uma educação realmente inclusiva.

Percebemos que ao professor do AEE também cabe conhecer o aluno e suas potencialidades, buscar estratégias que lhe permitam por prática, sem que isso implique segregá-lo e limitar o atendimento a atividades de treinamento e reforço dos conteúdos propostos para o nível de ensino em que a criança se encontra.

É preciso oferecer espaço e tempo individual ou coletivo para que o aluno possa fazer uso de métodos e instrumentos que o auxiliem na sua aprendizagem. Tanto os professores das salas de aula comum como o professor de educação especial deverão examinar e analisar se as adaptações estabelecidas para o aluno com deficiência estão sendo eficazes. Ou seja, se facilitam a aprendizagem, se os conteúdos são realmente relevantes e se sua sequência possibilita uma compreensão por parte do aluno; caso contrário, pode ser alterada a sequência assim como os objetivos a serem alcançados.

Reconhecemos que essa prática só será negociada e problematizada mediante um espaço de formação em que esses sujeitos passam dizer de seus saberes, fazeres, táticas e invenções. Um diálogo constante consigo e com seus pares, numa construção simultaneamente individual e coletiva. Esse profissional também deve estar consciente de que é preciso promover avaliações desses processos de aprendizagem, além de participar ativamente com o professor da sala de aula comum da inclusão do aluno com deficiência.

Outro fator de relevância nesse processo inclusivo é fazer uso de salas de recursos multifuncionais como espaços de diferentes experiências sobre os conteúdos curriculares, como o uso de computadores, materiais adaptados, dinâmicas de aprendizagem mais específicas para cada tipo de aluno, entre outras possibilidades.

Se, no contexto da nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação, entendemos que cabe às escolas, junto com as suas instâncias administrativas mais próximas, compreender as demandas educacionais especiais e pedagógicas dos alunos com indicação à educação especial e a elas responder considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Para tanto, concordamos que é necessário repensar uma nova estrutura organizacional com currículos flexíveis, estratégias teóricas e metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade, a fim de que a escola e todos os envolvidos na educação do aluno público-alvo da educação especial possam empreender ações de caráter político, social e pedagógico, para que esse aluno efetivamente aprenda.

Temos uma demanda real para as SRM, que precisa ser levada em consideração, quando da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, do currículo escolar e do planejamento pedagógico do professor da sala de aula comum e do professor de educação especial. O espaço, o tempo e as práticas pedagógicas da SRM precisam dialogar com os espaços, tempos e práticas pedagógicas da escola como um todo, deixando de ser um ambiente segregador e de correção das diferentes configurações do humano.

2.3.2 DIFERENÇAS ENTRE SALAS DE RECURSOS “COMUNS” E SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A diferença essencial entre Sala de Recursos e Sala de Recursos Multifuncionais se dá no que se refere ao alunado, estrutura da sala e formação do professor. A Sala de Recursos Multifuncionais atende alunos: Cegos, Surdos, com Deficiência Mental/Intelectual, enquanto a Sala de Recursos “comum”, não atende alunos cegos e surdos.

A Sala de Recursos “comum” atende alunos com Deficiência Mental/Intelectual e também os que apresentam Transtornos Funcionais

Específicos (Transtorno de Déficit de Atenção, TDHA - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e com Distúrbios de Aprendizagem). No que se refere a essa Sala de Recursos “comum”, a escola onde ela está implantada é quem deve prover os materiais necessários; assim, geralmente, eles se resumem em materiais pedagógicos muito simples, sendo que muitos deles são confeccionados pelas próprias professoras dessas salas ou comprados pela própria escola. Já as Salas de Recursos Multifuncionais recebem muitos materiais, inclusive computadores e mobiliário adaptado, do governo federal.

2.4 APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÃO DO HISTÓRICO-SOCIAL VIGOSTIK PARA O ESTUDO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

O referencial teórico e metodológico que subsidiou este estudo foi a Abordagem Histórico-cultural, também conhecida como Psicologia Histórico-Cultural e/ou Sócio Histórica, fundamentada na abordagem materialista dialética (que ele denominará de ontogênese) e elaborada por Vigotski (1993, 1994, 1995, 1996, 2000, 2001). O autor concebe a ontogênese vinculada ao processo sócio-histórico em que o sujeito se insere e às dinâmicas culturais que ele (com) partilha desde o momento em que nasce.

Neste capítulo, apresentamos os argumentos, as análises e o nosso diálogo com essa abordagem. Inicialmente, procuramos contextualizar e expor elementos que possibilitassem entender as proposições dessa abordagem acerca dos conceitos de homem, desenvolvimento, educação e deficiência, para, em seguida, apresentar a Psicologia Histórico-Cultural e os estudos de Vigotski (1997) sobre Defectologia.

Defectologia é o campo de estudo que se estuda as pessoas que apresentam algum tipo de “defeito” – aqueles que não se enquadram nos parâmetros da normalidade. Seja sob uma condição física, seja sob uma condição psicológica. Existem dois tipos de defectologia: a tradicional e a moderna.

A defectologia tradicional Vigotski (1997) denominava defectologia era considerado como um campo menor. Todos os problemas relativos a esse campo eram tratados sob uma perspectiva quantitativa. Os mais difundidos métodos psicológicos de investigação da criança anormal se baseavam numa concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil.

Tal perspectiva também era encontrada em outros métodos de estudo da criança deficiente – métodos não psicológicos – aqueles que abordavam por exemplo, aspectos anatômicos e fisiológicos. Nestes, os pontos chaves para a investigação eram as proporções, o tamanho, etc... – caracterizando um esquema “mais-menos”. Esta maneira de abordar a questão da deficiência também se desdobrava na defectologia prática.

Já na defectologia moderna se abre para o estudo das crianças deficientes se pauta nos aspectos qualitativos do desenvolvimento, entendendo que estas crianças apresentam um processo qualitativamente distinto, peculiar. Sua análise, portanto, extrapola os aspectos resultantes da simples soma das funções e propriedades pouco desenvolvidas.

De início, fica evidente a necessidade de contextualizar a gênese dessa abordagem e as fontes que inspiraram teóricos como Vigotski, Leontiev e Luria a empreender estudos que correspondessem a uma nova proposta de sociedade. Uma sociedade transformada pelo processo de trabalho por meio da atividade humana. Atividade que confere ao homem o duplo desafio de não somente modificar os objetos de natureza física, mas também transformar a própria natureza inicial, ampliando suas capacidades humanas.

Concordamos com Barroco (2007, p. 38) quando ela nos diz que a história trouxe à tona elementos que comprovam como foram intensos e dramáticos os anos em que Vigotski (1997) se propôs a elaborar uma teoria psicológica, especialmente tendo como pano de fundo um período de efervescentes debates e proposições sobre a constituição de uma nova sociedade antes e depois da Revolução de 1917.

As manifestações culturais e intelectuais na Rússia, anteriores à Revolução de 1917, sobretudo com Marx e Engels, marcaram e direcionaram as propostas de formação de uma nova sociedade, tanto no aspecto estrutural como no educacional. É evidente, na obra individual ou coletiva dos referidos

autores, que eles simpatizam com uma ação revolucionária, atribuindo à educação um papel social determinante.

Alguns estudiosos neomarxistas e filósofos da educação assinalam que Marx propôs uma teoria marxista da educação. Suas obras postulam e ensinam aos homens que suas ações revolucionárias podem criar novas relações materiais entre as pessoas, mesmo que ainda continuem sendo produtos de velhas relações.

As ideias de Marx levaram Suchodolski (1997, 2000) a conferir à educação uma ação transformadora da realidade, de caráter emancipador. Observaram os autores que os modos de produção são históricos e devem ser interpretados como uma maneira que os homens encontraram, em suas relações, para desenvolver e dar continuidade à espécie.

Ao propor e analisar o desenvolvimento humano atrelado às transformações históricas, culturais e econômicas, a perspectiva materialista histórica relaciona a emergência dos conteúdos intrapsíquicos superiores com as condições sócio-históricas experienciadas pelos homens, o que os levaria a intervir sobre o mundo, transformados pelas consequências de suas ações. Acerca do desenvolvimento humano, os próprios teóricos sinalizam que as análises pedagógicas do materialismo histórico se distanciam da Pedagogia burguesa.

A primeira apresenta uma nova concepção de desenvolvimento humano que se opõe às interpretações psicológicas e sociológicas. Estas últimas, muitas vezes dispensam o processo histórico para compreender o desenvolvimento do indivíduo, assim como as tarefas históricas das classes sociais que afetam e compartilham o desenvolvimento humano.

Outra contribuição desses autores para o surgimento da Psicologia Histórico Cultural, sobretudo para as investigações de Vigotski (1997), reside no fato de eles considerarem, como objetivo da educação escolar, colaborar para o desvendamento da ideologia e práxis dominante. Em seus pressupostos, Engels critica a burguesia que valorizava uma educação ideológica, desprezando o patrimônio da educação e desrespeitando a ciência e a arte.

Em seus escritos, Marx, da mesma forma que Engels, combate uma concepção de futuro vaga, abstrata, reflexo apenas da subjetividade, e

vislumbra a possibilidade de um mundo a ser construído em uma luta contra a ideologia dominante. Por meio do diálogo com essa perspectiva, podemos de antemão entender por que, nas obras de Marx e Engel, assim como nos ensaios de Vigotski, (1997) a educação terá lugar de destaque. Os estudiosos compreendem que caberá à educação promover a saída do plano utópico, idealizado e alheio à realidade, e aliar-se à atividade, ao trabalho e às relações estabelecidas por meio dele, a fim de inventar e construir um novo homem, social e historicamente ativo.

2.5 AS CONTRIBUIÇÕES DA DEFECTOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Mesmo que a abordagem histórico-cultural tenha tido uma imensa repercussão nos estudos sobre desenvolvimento infantil típico, não podemos nos esquecer de que, da mesma maneira que Vigotski (1997) caracterizou e debateu esse tipo de desenvolvimento na infância, buscou também entender e propor novas formas de pensar e implementar práticas educativas para as crianças com desenvolvimento atípico.

Além de suas ideias sobre como se desenvolve o ser humano, Vigotski (1997) foi talvez o teórico que mais tenha se dedicado a pensar e compreender o desenvolvimento de pessoas com deficiência em sua época. As expressões desenvolvimento típico e desenvolvimento atípico são encontradas nas obras de Vigotski, sobretudo em Obras Escogidas – A defectologia (1989).

Em suas investigações acerca do desenvolvimento humano, o autor avalia tanto os aspectos biológicos predominantes e preservados do sujeito como as influências externas adequadas. Na coletânea intitulada Fundamentos da defectologia (VYGOTSKY, 1989), encontramos ensaios, palestras e prefácios em que o autor trata sobretudo dos processos de desenvolvimento com deficiência mental, surdez, cegueira e deficiência múltipla.

Muito desse material foi primordial para análises e discussões futuras acerca da metodologia indicada, conceitos usados e temas explorados. Em relação à deficiência ou defectologia, diversas divulgações brasileiras, nos

últimos anos, derivam dos julgamentos feitos por Vigotski. Entre esses autores, podemos citar Lacerda (1995), Goés (1996), Kassar (1999), Carvalho (1997), Bergo (1999), Victor (2000) e Barroco (2002). Na época de suas produções, o termo defectologia referia-se à disciplina que analisava o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência, a formação de professores e os métodos dessa área.

Segundo a perspectiva desse autor, a defectologia procurava compreender os diferentes tipos e processos de desenvolvimento comprometidos pela deficiência, como também propunha a solução de problemas práticos relativos às deficiências.

Assim, percebemos que a obra de Vigotski revela seu interesse em não somente compreender o desenvolvimento de pessoas com deficiência, mas também buscar alternativas de trabalho para os processos educativos e suas formas de aprimoramento. É marcante, em seu texto, sua rejeição à caracterização descritiva e quantitativa da deficiência, além de seu desejo de priorizar os aspectos qualitativos peculiares ao desenvolvimento.

De acordo com o autor (1997), qualquer deformidade orgânica se projeta no comportamento da criança como uma humilhação social de sua posição. Ao rejeitar uma concepção de desenvolvimento linear, evolutivo, propõe um processo dialético complicado que desencadeia revoluções, conflitos e modificações que ocasionam transformações irregulares de diferentes funções e alterações qualitativas das habilidades humanas.

Segundo esse autor, o desenvolvimento sugere o enraizamento na cultura e a individuação. Por meio de seus estudos e experimentos educacionais pelas escolas e centros de pesquisa por onde passou, Vigotski consegue mostrar um quadro sobre o desenvolvimento da criança com deficiência.

Ele sugere que, no grupo de crianças cuja comportamento e desenvolvimento se afastam da norma, há necessidade de apontar dois tipos fundamentais: os de razão orgânica, que envolvem dificuldades físicas e sensoriais, como cegos, surdos, surdos-mudos, e os de falta orgânica, como os deficientes mentais; aqueles que têm como causa da deficiência uma alteração funcional, ou seja, crianças difíceis ou com problemas de comportamento, por exemplo, os delinquentes, os psicopatas, entre outros; e há ainda um terceiro

tipo de criança particular do aspecto educativo, que são os superdotados, qualificados por apresentar rápido ritmo de desenvolvimento.

Sobre o grupo de crianças com atraso mental, Vigotski fala ser complexo discorrer precisamente a respeito da sua composição, já que a causa e a natureza do atraso mental podem ser totalmente diferentes. Alerta, entretanto, sobre a necessidade de diferenciar atraso mental de doença mental. Ao discutir e analisar o desenvolvimento da criança com deficiência mental, o teórico declara que essa criança não é menos desenvolvida do que a criança normal.

Entende que é desenvolvida de outro modo, com uma configuração humana peculiar. Ainda segundo o autor (VIGOTSKI, 1997), a especificidade da estrutura orgânica e psicológica é o que diferencia a criança com deficiência mental da criança normal, não propriamente em proporções qualitativas. Ela é uma variedade singular de desenvolvimento, e não uma variante quantitativa do tipo normal.

Em relação à educação de crianças com deficiência mental, elas apresentam maiores dificuldades em comparação com a dos cegos e surdos. Para a educação da criança com atraso mental, é necessária a variação qualitativa do próprio conteúdo do ensino, diferentemente da educação da criança surda e cega, cujo enfoque recai na variedade de símbolos e no método de ensino.

Vigotski retoma a importância do desenvolvimento cultural para a criança com deficiência mental. Conforme o autor, é no processo do desenvolvimento cultural que a criança assimila não só o conteúdo da experiência cultural mas também os procedimentos da conduta cultural e do pensamento.

Por meio desse olhar, apresenta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com base em quatro fases: a primeira fase é caracterizada por formas culturais, primitivas, naturais da conduta, por exemplo, a percepção direta da quantidade; depois temos uma apropriação ingênua do conhecimento, ou seja, a criança acumula certa experiência a respeito da conduta cultural, mas não sabe utilizá-la; em seguida ocorrem processos e/ou atos mediatizados externamente, por meio dos quais a criança

utiliza corretamente os signos para realizar operações aritméticas, como contar com os dedos, colocar em ordem viso-manual, entre outros; finalmente, temos a fase em que o signo externo é substituído pelo interno.

Decorre daí a aptidão de a criança contar mentalmente, descrever fatos já vivenciados ou experienciados por outros. Conseguimos entender, debruçando-nos sobre a leitura dos escritos de Vigotski (Fundamentos da defectologia, 1997), que esse pesquisador inclui que as irregularidades do desenvolvimento cultural da criança com deficiência mental e com defeito físico consistem em que essa criança se detém ou se adia um tempo mais demorado que a criança considerada normal em uma das etapas enumeradas do desenvolvimento cultural.

Ainda alerta para o fato de que não se pode concluir de antemão que uma criança com deficiência mental não possui processos criadores. Vigotski diz que, do ponto de vista psicológico, tais processos são frequentemente mais altos na criança com deficiência do que na criança normal, não no que diz respeito à produtividade, mas quanto à intensidade.

Daí a sua preocupação com a investigação da criança com atraso mental, pois ela deve fundamentar-se principalmente no teste qualitativo, e não na determinação quantitativa da deficiência. Sugere que, para avaliar corretamente as possibilidades do desenvolvimento e o nível real do desenvolvimento da criança com deficiência, é preciso ter em conta não só até que ponto ela pode falar, mas também até que ponto ela pode compreender.

Vigotski(1997) distingue que os limites da particularidade do desenvolvimento da criança com deficiência, em geral, têm sido postos pela condição social desse desenvolvimento. Por isso, pontua que o estudo correto da individualidade infantil em sua influência mútua com o meio circundante deve compor a base de todas as investigações.

Para o entendimento da composição complexa da deficiência mental, indica ser necessário apelar ao desenvolvimento da criança que a apresenta, e não à natureza dos procedimentos patológicos que compõem sua base, pois a dificuldade da estrutura aparece no processo de desenvolvimento. Aconselha que o próprio núcleo da fraqueza mental é uma característica primária de caráter biológico, porém a ela se acumulam outras características ocorridas do

meio, as quais podem se revelar em dificuldades e complicações complementares.

Faz-se necessário elucidar qual é o atraso cultural existente, sua estrutura, importância e os mecanismos dos processos de formação dessa estrutura, ou seja, o encadeamento dinâmico de seus diferentes sintomas que formam o quadro da deficiência. Por conta desse modo de compreender a deficiência como um quadro complexo, engendrado e imbricado com aspectos culturais, sociais, históricos e biológicos, Vigotski lança mão de um conceito e um aspecto que ele considera essencial no processo de educação da pessoa com deficiência. Referimo-nos à compensação.

Vigotski (1997, p. 42) conceitua a compensação como a reação do organismo ante o defeito. Ele aponta que os processos de compensação sob a influência do defeito dirigem-se não para a eliminação do defeito (o que é impossível), mas para o vencimento psicológico, a substituição, para a conquista da validade social. O defeito não é só uma insuficiência, mas uma fonte de força e de capacidades, um estímulo para a compensação.

Por meio do processo de interação da criança com o meio é que se criam situações que conduzem a criança ao caminho da compensação, pois ela depende de sua vida social coletiva, bem como do caráter coletivo de sua conduta para a formação das funções internas que surgem no processo do desenvolvimento compensador (VIGOTSKI, 1997).

Ao mesmo tempo que comina importante papel à retribuição no processo de desenvolvimento da criança com deficiência, Vigotski lembra que a compensação pode guiar a criança a um caminho de estabilização fantasioso, por caminho da falsa nivelção dos defeitos. Do ponto de vista metodológico, é importante fazer a distinção dos sintomas complementares.

As intervenções psicológicas podem aproximar-se muito entre uma criança normal e uma com deficiência pelo meio externo. Podem acarretar a um mesmo resultado, porém sem nada em comum quanto à estrutura e à natureza interna. Isso porque a pluralidade das funções psicológicas pode ser encoberto, por exemplo, a memória. Assim, há consequências de os processos de compensação poder ser a base para a nivelção, como a fonte de uma série de acontecimentos patológicos novos.

O desenvolvimento da criança com demora mental não pode ser apontado exclusivamente pelos processos de compensação. Vigotski (1997, 1999) destaca que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças. É claro que adverte que há particularidades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento procura caminhos alternativos e soluções específicas.

Desse modo, as experiências apresentadas às crianças com deficiência não devem limitar-se a contemplar as funções elementares do desenvolvimento infantil, mas precisam voltar à educação das crianças para que elas possam ampliar as funções psicológicas superiores.

O funcionamento superior está mais apto à ação educativa e depende das ações realizadas pelo grupo social. Assim, a educação especial deve promover experiências que, por caminhos diversos e diversificados, invistam em metas gerais necessárias ao desenvolvimento cultural da criança, colocando-a em diferentes ambiente culturais da vida diária.

Destacamos que Vigotski (1997) produziu algumas críticas à escola especial de sua época. Para ele, a escola especial reduzia os desejos do sujeito. Esperava que, na melhor das hipóteses, trabalhava com uma sugestão reduzida em relação à da escola comum, limitando e podando o desenvolvimento e colocando em dúvida a probabilidade de ensino posterior e adaptação.

Segundo o autor, a escola tem a tendência de se acomodar e se adaptar à deficiência da criança. Se ela apresenta dificuldades para o pensamento abstrato, exclui de seu material tudo o que exige esforço do pensamento abstrato e baseia o ensino no caráter concreto e na visualização.

Pelo fato de a criança apresentar dificuldade em dominar o pensamento abstrato, a escola deveria desenvolver essa habilidade por todos os meios possíveis, até empregando o material visual como apoio, pois a tarefa da escola não é adaptar-se ao defeito, mas superá-lo. O autor afirma: Apesar de todos os seus méritos, a escola especial é notável por sua fraqueza fundamental de colocar o educando – cego, surdo ou retardado mental – no círculo estreito da comunidade escolar, onde ele é criado isolado e fechado, onde tudo está resolvido e adaptado para a criança, tudo é focado na incapacidade física, e não os introduz na vida autêntica.

A missão da escola é orientar-se em direção ao que é comum e à eliminação de tudo o que agrava a deficiência e o atraso. Vigotski (1997) defendeu o ensino geral e a politecnização para as crianças com deficiência mental. Esse é o começo fundamental de todo o processo educativo.

Para ele, a educação politécnica deposita altas reivindicações que levam ao desenvolvimento intelectual das funções superiores pelo seu grau elevado de educação, trocando o treinamento das funções, principalmente elementares da pedagogia terapêutica remota.

Esse pensamento despertou a ideia de pensar mais sobre a função da educação social na escolarização de pessoas com deficiência em detrimento de uma forma assistencialista de atendimento a esse público (VIGOTSKI, 1997).

Em relação ao educador, Vigotski (1997) ressalta que ele precisa privilegiar as potencialidades e capacidades, rejeitando os limites e as impossibilidades, e atuando em delinear e organizar ações que auxiliem a criança a alcançar o pensamento de alta generalidade, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O educador, mediador com o mundo, deve ser o intelecto, a vontade e a atividade da criança com deficiência até que ela vá assumindo essas funções. É com base nesses pressupostos que Vigotski nos permite compreender o desenvolvimento da criança com deficiência que este estudo busca fundamentar, além de citar questões teórico-metodológicas resultadas da perspectiva da rede de significações, que também tem como fonte inspiradora a abordagem histórico-cultural.

2.6 A LINGUAGEM, O BRINCAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.

Como já explicitado anteriormente, Vigotski (1997) enfatiza o papel da mediação no desenvolvimento humano destacando a linguagem como um recurso importante nesse processo. Observamos também a referência às relações sociais como decisivo no desenvolvimento do psiquismo humano.

Sobre as relações sociais, Vigotski (1997) explica que elas acontecem por meio de signos, entre os quais os verbais (oral ou escrito), e postulou que é pela internalização progressiva desses signos que se constrói o pensamento consciente. Assim como atribuiu importância significativa aos instrumentos e símbolos na transformação da relação do homem com a natureza, Vigotski(1999) concebeu os signos como “instrumentos psicológicos” orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, dirigindo-se ao controle de ações psicológicas.

Para o autor, “[...] o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (Vygotsky, 1999, p. 70). Segundo Vigotski, os adultos, ao entrarem em contato com conceitos ou algum fenômeno que desconhecem, dão origem a esse novo conceito por meio de processos de associação em que pontos semelhantes são associados aos já conhecidos sem maiores abstrações ou construção de novos conceitos.

Como em outros espaços, vemos Vigotski(1997) chamar a atenção para o importante papel da mediação pedagógica na escola, pois o professor tem, no contexto escolar, o papel explícito de interferir e provocar avanços nos conhecimentos dos alunos que não ocorreriam espontaneamente. Essa intervenção do adulto, segundo o autor, ocorre quando se instala o que ele denominou de zona de desenvolvimento proximal, isto é, um momento na aprendizagem e desenvolvimento da criança em que ela precisa da ajuda de outros para realizar atividades que ainda não conhece e/ou não consegue fazer sozinha.

A mediação pedagógica surge como um elemento importante na apropriação da cultura pelo sujeito. Ou seja, a cultura precisa ser apresentada às crianças por aquelas que conhecem o uso de seus objetos. Essa apresentação e o conhecimento que a criança terá do mundo primeiro ocorre por meio do olhar e da interpretação do adulto.

Destaca ainda que, além de mediar, os adultos precisam criar mediadores que, na ausência do objeto, apresentem a cultura para as crianças. E, nesse processo de criação de mediadores, constatamos que o adulto-

professor pode utilizar de recursos que fazem parte da cultura infantil para que as apropriações ocorram de acordo com os interesses e necessidades infantis.

O brincar é um desses mediadores. Além de ser a atividade principal e mais frequente na infância, o brincar exerce grande influência no desenvolvimento infantil. Assim como Vigotski (2007), Elkonin (1998) e Leontiev (1994) ressaltam que a brincadeira da criança desencadeiam as zonas de desenvolvimento proximal, as quais promovem saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para esses autores, a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento. Para Vigotski (2007), a característica social do brincar consiste em ser a mola propulsora para o desenvolvimento infantil.

Na brincadeira, a criança descobre as relações existentes entre os homens e também conseguem avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças. A brincadeira também permite à criança apropriar-se de códigos culturais e de papéis sociais. As primeiras manifestações do brincar no bebê são vistas quando este primeiro observa e tenta entender o objeto, para depois passar à fase manipulação de objetos. Esses processos de observação e manipulação oferecem à criança o conhecimento e a exploração do seu meio por meio dos órgãos dos sentidos.

Certamente as brincadeiras vão mudar de acordo com a idade das crianças (Leontiev, 1994). O desenvolvimento da fala dá início aos jogos simbólicos. Para Vygotsky (2007), as crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente.

Os estudos sobre o brincar dizem que, pelo faz de conta, a criança prove e experimente as diversas funções existentes na sociedade (papai, mamãe, filhinho, trabalhador). Em seguida, os jogos simbólicos começam a ser deixados de lado, pois as crianças passam a se aproximar cada vez mais do real. Começam a entender os fatos por meio das regras, e essa aprendizagem é provocada pelos jogos de regras.

De acordo com Vigotski (2007), independentemente da idade, todos os tipos de brincadeiras estão inseridos de regras e de faz de conta. A brincadeira,

seja simbólica, seja de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Por meio da brincadeira, a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. Parece-nos evidente a relação entre brincadeira e aprendizagem. Spodek e Saracho (1998) e Moyles (2002) ratificam isso, ao destacarem que a introdução do brincar no currículo escolar instiga o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança.

Mas os autores advertem que, para que tenhamos êxito, é indispensável que os professores estejam capacitados e, acima de tudo, conscientes de que atividades e experiências alternativas, como o brincar, provoca a aprendizagem na criança. A análise de como atuam as crianças enquanto brincam, é um método que facilitaria aos professores a avaliar melhor os alunos, entendendo assim como eles lidam, na brincadeira, com suas ansiedades, frustrações, desejos e como constroem suas visões de mundo (MELO E VALLE, 2005).

Sabemos que a mediação do professor vai determinar o percurso da brincadeira. Esta mediação deve revigorar, explicar, esclarecer o brincar e não apontar as atividades, pois, quando a brincadeira é dirigida por um adulto com um determinado objetivo, ela perde o seu significado, lembrando que a brincadeira deve ter em si mesma uma finalidade.

Spodek e Saracho (1998) apontam dois estilos de intervenção por parte do professor durante a brincadeira: o participativo e o dirigido. No modo participativo, a mediação do professor busca à aprendizagem durante a brincadeira. As crianças descobrem um problema, e o professor, como que um membro a mais no jogo, tenta, junto com o grupo, encontrar a solução, incentivando-as a utilizar a imaginação e a criatividade.

No modo dirigido, o professor aproveita a brincadeira para pôr a aprendizagem de conteúdos escolares e conduzir as atividades para situações não lúdicas, provocando uma desvalorização do brincar, que deixa de ser espontâneo, evitando o desenvolvimento da criatividade. Assim como em relação à intervenção pedagógica e ao brincar, os estudos da abordagem histórico-cultural, em especial de Vigostki e Luria, apoiam-nos em nossa tentativa de desenvolver a discussão sobre o currículo para a educação infantil.

Percebemos que o brincar, como mediador da aprendizagem, deve receber ênfase, assim como se destacam também outros processos de aprendizagem, como a obtenção da escrita. Mas entendemos que, apenas com base nas observações, acompanhamentos, reflexões e registros do professor, as práticas curriculares conseguirão modificar, dando destaque a um tipo de intervenção, ora a outra.

Para Vygotsky (1998), a escrita não está separada da linguagem e é constituída por um sistema de símbolos e signos (capacidade de atribuir significados) que definem os sons e as palavras da linguagem oral. Para dominar esse sistema simbólico, é necessário que a criança desenvolva certas funções elevadas, em especial a abstração. O papel da abstração é fazer com que pouco a pouco a fala desvaneça, sendo trocada pela escrita.

Ainda segundo o autor, a linguagem escrita cita-se a um sistema de símbolos e signos, nomeado como simbolismos de segunda ordem, porque, para chegar a este, a criança passa antes pelos simbolismos de primeira ordem, que são o gesto, o brinquedo, o desenho e a fala. Vygotsky aponta-nos que a escrita é uma linguagem que se forma primeiro no pensamento da criança, para depois ser registrada.

A abstração apresenta-se como uma das maiores dificuldades que a criança depara no processo de aprendizagem da linguagem escrita, já que, antes de registrar ou grafar o sistema simbólico, ela precisa reproduzir-lo no pensamento.

Para Smolka, o processo de composição mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que primeiramente passa pela linguagem falada, fica inibido porque a escrita proporcionada na escola é totalmente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a “defasagem” não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino (SMOLKA, 2012, p. 81).

Vygotsky (1998) também percebeu que, ao dominar o sistema simbólico, a criança passa a criar outras formas mais elaboradas de pensamento. Assim, ela vai se desenvolvendo à medida que aprende. Ao apropriar-se da língua escrita, a criança se apropria das técnicas oferecidas por

sua cultura. Esse sistema simbólico é considerado um dos instrumentos culturais mais bem elaborados pela humanidade. Ele é um produto, mas, a um só tempo, elemento importante para o próprio desenvolvimento do homem.

Também buscamos, nos estudos de Luria (2006), pressupostos para entender o desenvolvimento da escrita da criança. Assim como Vigotski, Luria considera que “[...] a história da escrita da criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras (2006, p.143)”.

Começa com o que ele denominou de estágios que precedem a entrada da criança no processo de alfabetização: estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, estágio da escrita não diferenciada, estágio da escrita diferenciada, estágio da escrita por imagens (pictográfica) e primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica.

O autor lembra que os estágios percorridos pela criança no desenvolvimento da escrita seguem um caminho não linear, gradual, dialético e que, na transição de uma técnica para outra, pode haver atrasos. Ainda de acordo com Luria (2006, p. 188b),

O processo de alfabetização “[...] envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação [...]” e conclui que “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão [...]”.

Também Vigotski (1995) criticava o fato de que em seu tempo, e também ainda hoje, o ensino da escrita se baseava em um conjunto de procedimentos artificiais que exigiam:

[...] atenção e esforços do professor e do aluno e, devido a tal esforço, o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior [...] (1995, p. 183).

Nota-se que a conquista da escrita pela criança não aparece das necessidades naturais delas, mas é um método que chega de fora, pelas mãos do professor, e se transforma em uma técnica. Esse pronunciamento do teórico

nos incentiva a pensar como causar o desenvolvimento dessa capacidade sem impedir e limitar as necessidades das crianças, como fomentar essa aprendizagem por meio de um currículo e de práticas pedagógicas que reverzem o brincar, a escrita e a oralidade, meios importantes para que a criança se aproprie e estabeleça seu próprio conhecimento.

3. OBJETIVOS

Ao analisarmos as questões referentes com a infância da criança com deficiência, é necessário pensarmos acerca das imagens que foram/são construídas sobre a sua infância. Essa percepção e ação restringem as vivências dessas crianças, suas interações sociais e, posteriormente, os processos de aprendizagem e de constituição do ser humano.

Incentivadas por princípios de direito e respeito à diferença, é que as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil para Educação especial (2001) sugerem a inclusão de crianças com deficiência em instituições de educação infantil que apresentem como objetivo o desenvolvimento integral, o cuidado, o acesso à informação e ao conhecimento, repartindo essa tarefa com os pais e com apoio dos serviços da comunidade.

Com a proposição da inclusão, todas as crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno em seu desenvolvimento passam a ter direito aos serviços educacionais oferecidos na sua comunidade. Bueno (1999), Mazzota (1996), Prieto (2000), Mittler (2003), Stainback e Stainback (1999), Vygotsky (1989), Brizolla (2007) e Victor (2011) enfatizam a importância de ser oferecido às crianças com deficiência, o mais cedo possível, um sistema inclusivo de educação. Também autores norte-americanos, como Odom (2000, 2002), Bailey et al. (1998) e Loventhal (1999) têm contribuído muito para pensar na educação infantil em uma perspectiva inclusiva. De diferentes formas, seja com buscas teóricas, seja com exemplo da prática pedagógica, eles enfatizam a importância de refletir sobre a inclusão de crianças com necessidades desde a educação infantil, tendo essa modalidade de educação particularidades apropriada à inclusão.

Entendemos que, ao longo de duas décadas, documentos oficiais, assim como as pesquisas, mostram um trabalho pedagógico na educação infantil na esperança inclusiva, desde que atenda às demandas e características dos diferentes sujeitos matriculados. Esses documentos sugerem o trabalho conjunto, a parceria e o apoio dos serviços especializados para avaliação, atendimento às necessidades específicas e orientação para discussões, modificações e complementações curriculares, para que todas as crianças pequenas matriculadas na educação infantil tenham acesso ao currículo proposto e desenvolvido na sala de aula comum.

Objetivo geral

Compreender a importância do AEE para crianças deficientes na Educação Infantil no município de Porto Nacional.

Objetivos específicos

Refletir sobre as práticas pedagógicas nas salas de recursos e o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Refletir sobre o papel da mediação social para a necessária transformação cultural no interior da escola.

4. METODOLOGIA

Com o objetivo de apresentar e analisar o atendimento educacional especializado oferecido às crianças matriculadas na educação infantil da RME/Porto Nacional, bem como averiguar como está acontecendo a articulação entre o ensino regular e a educação especial nesse município, foi realizada uma pesquisa qualitativa.

O presente trabalho, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. O contexto investigado neste estudo de caso, conforme expresso anteriormente, é a Rede Municipal de Ensino de Porto Nacional.

Os recursos metodológicos utilizados neste trabalho foram a entrevista semiaberta e o questionário. A entrevista semiaberta, conforme Duarte (2005), constitui-se de questões semiestruturadas e parte de um roteiro que se baseia no interesse da investigação.

A lista de questões desse modelo tem origem no problema de pesquisa e busca tratar da amplitude do tema, apresentando cada pergunta da forma mais aberta possível. Ela conjuga a flexibilidade da questão não estruturada com um roteiro de controle. As questões, sua ordem, profundidade, forma de apresentação, dependem do entrevistador, mas a partir do conhecimento e disposição do entrevistado, da qualidade das respostas, das circunstâncias da entrevista (DUARTE, 2005, p. 66)

Neste estudo, foi entrevistada a Coordenadora da Diversidade. A entrevista foi agendada previamente e gravadas para posterior transcrição. Em função disso, a participante assinou um termo de consentimento.

Devido ao tempo restrito de que dispunha para realizar a pesquisa no município, tendo em vista a disponibilidade da coordenadora, o período da entrevista durou entre 30 a 45 minutos. O encontro ocorreu no ambiente de trabalho, Secretaria Municipal de Educação.

O questionário foi utilizado para obter informações mais precisas acerca dos serviços especializados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação às crianças matriculadas na educação infantil da Rede.

Sendo assim, para a elaboração do questionário, baseei-me nos conhecimentos que já tinha alcançado, por meio das entrevistas, e naquilo que ainda precisava de maiores esclarecimentos. No subcapítulo a seguir, serão apresentados e analisados os dados obtidos por meio da investigação referida acima. A pesquisa foi realizada no mês de Outubro.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa tem como objetivo avaliar os serviços de atendimento educacional especializado oferecidos às crianças com deficiência de zero a cinco anos de idade e matriculadas na Rede Municipal de Ensino do Município de Porto Nacional, bem como refletir sobre os serviços realizados e a escola de educação infantil. Para tanto, busquei informações a respeito dos

atendimentos realizados na Secretaria Municipal de Educação, por meio de entrevista com a Coordenadora da Diversidade, que será denominada Kaká.

Conforme o relato da Coordenadora, o número de alunos das escolas municipais (da educação infantil à EJA) atendidos pelas profissionais pela Secretaria Municipal de Educação é de 46 alunos sendo 18 na educação infantil e 28 no ensino fundamental.

Para atender a todos os alunos com deficiência na educação infantil foi feita uma triagem na escola pela coordenadora da diversidade, e posteriormente encaminhado ao atendimento especializado necessário, que conta com a parceria da APAE. Os atendimentos na escola, são individuais e ocorrem mensalmente, com duração entre 30 minutos e uma hora.

Nas salas de recursos do ensino fundamental, os atendimentos são realizados duas vezes por semana, individualmente ou em pequenos grupos. Todas as salas de recursos existentes no município situam-se em escolas de ensino fundamental e funcionam como polos de atendimento.

Durante a entrevista, foi questionada à Coordenadora da Diversidade qual o quantitativo de salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Porto Nacional. A Coordenadora comentou os dados da seguinte maneira:

[...]Nós temos, efetivamente, duas salas de recursos pelo MEC.

Uma na Escola Municipal Celso Alves Mourão e a outra na Escola Municipal Dr. Euvaldo Tomaz de Souza.

Além dos 28 alunos com deficiência matriculados na educação fundamental na Rede são atendidos pela Sala de Recurso, ainda atendimento de alunos sem laudo médico. A avaliação primária é feita pela professora, em seguida chama-se a coordenadora da diversidade que fara uma triagem. Cada caso é discutido e, quando se torna necessário consultar um psiquiatra ou um neurologista, encaminha-se o aluno para o devido atendimento solicitado. Entretanto, a Coordenadora enfatiza que, somente depois de encerrarem as avaliações dos alunos e concluir-se que esses sujeitos necessitam de atendimento especializado, é que eles passam a ser contabilizados pelo Censo Escolar.

Destaca-se o fato de que apenas depois que o aluno com deficiência é inserido no Censo Escolar que a Secretaria de Educação passa a receber os

recursos referentes ao cômputo duplo da matrícula, ou seja, no ensino regular e no AEE. Além disso, parece haver uma preocupação, por parte da Coordenadora, com o “rótulo” que uma possível deficiência identificada de forma precipitada, possa acarretar para a vida dessa criança. A partir da avaliação, o aluno inicia o atendimento nas áreas de que precisa (psicologia, psicopedagogia ou fonoaudiologia) e/ou nas salas de recursos, se estiver matriculado no ensino fundamental. Também pode ser encaminhado para especialidades existentes na APAE, ser solicitado acompanhamento de médicos especialistas.

Nas próximas linhas, será dada continuação à apresentação e à análise de informações importantes referentes aos eixos escolhidos. O primeiro eixo de análise, intitulado Os Serviços Especializados e a Criança Pequena, busca compreender os serviços de atendimento educacional especializado oferecidos às crianças com deficiência, matriculadas na educação infantil da RME/Porto Nacional. O segundo eixo, Educação Especial e Educação Infantil: pontos de conexão, aborda aspectos relacionados à articulação entre os serviços especializados, as escolas e as famílias das crianças com deficiência.

5.1 Os Serviços Especializados e a Criança Pequena

Na RME/Porto Nacional, as crianças pequenas devem estar matriculadas na educação infantil para receberem atendimento especializado. Devido à inexistência de salas de recursos nas EMEIs, os alunos dessa faixa etária são atendidos por consulta médicas em especialistas de acordo com sua deficiência. Há também no município a APAE que oferece alguns serviços, às crianças de zero a três anos de idade, matriculadas ou não na rede regular de ensino.

É possível perceber que não há atendimento no AEE na educação infantil da Rede em questão comporta uma das estratégias importantes que constituem um tipo de atendimento especializado por especialistas.

Baptista (2011) aponta que os componentes do grupo de trabalho responsável pela elaboração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresentavam, na época, duas diferentes concepções sobre a inclusão escolar e, mais especificamente, sobre o papel do educador especializado. A primeira concepção defendia que a atuação

do profissional do AEE deveria ocorrer exclusivamente junto ao aluno, focando o trabalho a ser realizado a partir de sua deficiência. A segunda sustentava que, para além do atendimento ao aluno, o profissional deveria realizar atendimentos e formações de colegas professores, acompanhamentos das famílias, atuar na interlocução com os demais profissionais que atendessem o aluno ou participar do cotidiano da sala de aula, por meio de bidocência.

Para o autor, essa segunda perspectiva, é muito mais rica e desafiadora. Mais rica porque não se fixa na ‘reparação’ de um sujeito cheio de lacunas a serem ajustadas, mas deve investir nas redes de socialização das quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno. Trata-se, portanto, de uma perspectiva sistêmica de ação e não da proposição de acionar espaços de ‘preparação para a aprendizagem’ que podem reproduzir a lógica das antigas classes especiais ou de mini-clínicas. Evidentemente, não será apenas o atendimento direto ao aluno o responsável por esses direcionamentos. (BAPTISTA, 2011, p. 5)

O AEE na educação infantil da RME/ Porto Nacional não ocorre em sala de recursos, dessa forma, as escolas não dispõem de um espaço para atender as crianças de zero a cinco anos de idade individualmente. Entretanto, como o autor sugere, a equipe articular o atendimento educacional especializado a diversos âmbitos: escola, família, médicos, APAE, entre outros. Mais um destaque é o denominado “trabalho preventivo”. Quando se verifica determinada demanda de atendimentos a grupos de alunos ou a toda uma turma, por exemplo, no caso de haver muitas crianças que ainda não falam corretamente ou que falam muito alto, a coordenação da diversidade aciona uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga, que atuam na Rede Municipal de Ensino, para observar essa turma e realizar um trabalho coletivo de orientação. Se for constatado que alguns alunos necessitam de avaliação, as profissionais realizam o encaminhamento.

5.2 Educação Especial e Educação Infantil: pontos de conexão

Os profissionais do atendimento educacional especializado, em busca de uma ação em rede, que considere o aluno com deficiência em seus

diferentes contextos, precisam estar em constante interlocução com outras instâncias nas quais a criança se insere, como a escola e a família, entre outras. Tal comunicação tem início quando ocorre o encaminhamento do aluno ao especialista de acordo com sua deficiência. Na maior parte das vezes, a escola em que o aluno está matriculado o encaminha a coordenação da diversidade. Quando o professor percebe algo que pode ser identificado como uma deficiência, relata o caso à coordenação pedagógica da escola, que entra em contato com o setor da diversidade na Secretaria Municipal de Porto Nacional. A equipe gestora da escola também conversa com a família do aluno, dizendo o que foi observado e qual encaminhamento será feito. O setor de psicologia irá preencher uma ficha de encaminhamento, onde será avaliado.

A avaliação começa pelo processo de acolhimento. A família é chamada à sede para a realização de uma anamnese, que é feita por uma das responsáveis técnicas (psicóloga, psicopedagoga ou fonoaudióloga). Após ser avaliado, o aluno é encaminhado às especialidades de que necessita, dando início ao atendimento. Ao final de cada mês, é feito um levantamento de cada atendimento realizado em cada unidade escolar que assim o solicitou. O desligamento do serviço acontece apenas quando o aluno muda-se de município.

A RME/Porto Nacional possui professores de apoio que atuam na regência da turma junto ao professor titular onde há a necessidade de um acompanhamento. O papel do professor de apoio é referido de diferentes formas pela professora de classe da EMEI e pela Coordenadora da Diversidade.

[...] Na verdade, a gente sempre considera que a professora de apoio deva ser o aluno deficiente, para que o aluno não se prive de atividades propostas em sala. Então, a gente acredita que ia privá-los demais de muitas atividades, se fosse só uma professora. A gente diz, às vezes, “ah, aquele aluno precisa de um professor de apoio”, mas quem precisa é o próprio professor, porque em determinadas atividades ele não consegue dar toda a atenção que aquele aluno precisaria. (Coordenadora da Diversidade)

A turma a qual se refere a professora acima é composta por 23 alunos de quatro anos de idade. Uma criança possui deficiências relacionadas à dificuldade de locomoção. A fala da coordenadora apresenta uma visão

interessante relativa ao professor de apoio, uma vez que destaca que todo o grupo se beneficia com sua presença.

Percebe-se que, o professor regente é quem requer o suporte do professor de apoio nos processos de inclusão. Na fala, a “falta”, a “deficiência” parece não estar no aluno, e sim, no professor. A atuação do professor de apoio não fica restringida ao aluno com deficiência, se estende a todos, evitando que ocorra uma diferenciação da criança que está incluída na classe regular com relação ao restante da turma. Esse é um elemento importante de análise tendo em vista que, o professor de apoio responsabiliza-se somente pela criança com deficiência, permanecendo constantemente junto a ela, o que restringe a sua interação com os colegas e o professor titular.

A Coordenação da Diversidade busca um trabalho conjunto à área da saúde e outros órgãos municipais. Carmelita relata: “ também temos ações junto ao Centro de Apoio Psicossocial (CAPS) e ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Foi possível analisar que as áreas da educação e saúde caminham juntas.

Verificou-se que os encaminhamentos das crianças a Coordenação da Diversidade para avaliação são realizados pelas escolas; que a avaliação, o acompanhamento e o desligamento dos alunos dos atendimentos levam em consideração os próprios alunos, suas famílias e professores; que os professores de apoio atuam em conjunto com os professores titulares, tendo função restrita à criança com deficiência; e que há uma comunicação entre famílias, escolas, coordenação da Diversidade, APAE, serviços de saúde, CRAS e CAPS, entre outras instâncias.

Quando o AEE é desenvolvido, a tendência é que as crianças da educação infantil sejam mais favorecidas por esses serviços. A capacitação dos profissionais que atuam com os alunos também é essencial para um trabalho que considere suas potencialidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar/compreender os serviços

especializados oferecidos às crianças com deficiência matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Porto Nacional, assim como refletir sobre a mediação entre os agentes participativos nessa complexa rede: o professor de sala de aula, os profissionais do atendimento educacional especializado, a família e o aluno.

A entrevista semiaberta foi o instrumento metodológico principal na construção desta pesquisa. A partir dos relatos da Coordenadora da Diversidade, foram apreendidas diferentes perspectivas que constituem os serviços especializados oferecidos às crianças pequenas na Rede.

Apesar da faixa etária dos zero aos cinco anos seja contemplada em muitos trabalhos que discorrem sobre os “impasses” presentes nessa etapa de ensino – qualidade da educação oferecida, formação dos professores, falta de vagas nas escolas públicas, entre outros – são poucos os documentos políticos que abordam as especificidades que envolvem os serviços de apoio à primeira infância, como espaço físico, configuração dos atendimentos, materiais/brinquedos, habilitação do profissional do AEE e currículo.

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) sinaliza de forma breve o serviço de estimulação precoce, voltado às crianças entre zero e três anos de idade. De modo mais específico, há o material de apoio Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão (2006), que destaca os serviços itinerantes e o programa de intervenção precoce, como serviços de apoio pedagógico especializados.

Durante a construção da presente pesquisa, foi possível perceber, em alguns documentos que regem a educação infantil e a educação especial, certa fragilidade com relação ao AEE para a educação infantil, ou, até mesmo, ausência de direcionamentos para a implantação de tais serviços. Por outro lado, o ensino fundamental parece possuir, de forma clara e estabelecida, a sala de recursos multifuncional como espaço específico de atendimento educacional especializado na escola regular.

Vale destacar que o oferecimento de serviços especializados para crianças com deficiência dos três aos cinco anos de idade é de responsabilidade de cada Rede de Ensino. Entretanto, não há obrigatoriedade de oferta, o que remete à visão assistencialista de atendimento a qual a educação especial e a

educação infantil estiveram historicamente relacionadas.

Ao longo desta pesquisa, verificou-se que a RME/Porto Nacional privilegia o ingresso e a permanência das crianças com deficiência na educação infantil do ensino regular. Esses alunos podem ter atendimentos de estimulação precoce, na APAE e de fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia por meio de consultas agendadas, em parceria à Secretaria Municipal de Educação com a Secretaria Municipal de Saúde.

Provavelmente, a existência de um espaço físico correspondente à sala de recursos, inserido nas escolas de educação infantil, contando com uma carga horária sistemática, pudesse se configurar como um espaço que aproximasse ainda mais esses múltiplos contextos que constituem a criança pequena. Os alunos da Rede que necessitam de suporte constante em sala de aula podem contar com o auxílio de um professor de apoio, que atua em conjunto com o professor titular. Porém, durante a entrevista com a Coordenadora da Diversidade, percebeu-se que a função desse profissional é inferida como de apoio ao professor titular. Verificou-se que os professores de apoio são profissionais em processo de formação, que ainda não possuem habilitação específica para trabalhar na área da inclusão escolar, ou mesmo experiência como professores.

A Coordenação da Diversidade e a APAE apresentaram certa harmonia na articulação de seus serviços, como também em contato com as famílias e escolas. Relações que, muitas vezes, podem ser permeadas por impossibilidades de diálogo, principalmente por se tratar de diferentes profissionais, com distintas perspectivas e valores referentes à atuação junto à criança com deficiência.

O atendimento educacional especializado, voltado às crianças com deficiência entre zero e cinco anos de idade, ainda está se constituindo no Município de Porto Nacional. Entretanto, a atuação em rede dos profissionais da educação especial e da educação infantil, envolvendo de alguma forma as famílias, já está sendo compreendida por esta Rede como possibilitadora de intervenções mais integradas e efetivas, o que pode fazer diferença nos processos de inclusão dessas crianças na escola comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: . Acesso em: 08 de setembro. 2015.

_____. Decreto nº. 3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências** .

_____. Decreto nº. 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o **atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. Decreto nº. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a **Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**.

_____. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**.

_____. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____.Obras completas. **Fundamentos de defectologia**. Cuba, Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

_____. Psicologia pedagógica. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2007.

LUNARDI, G. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças do aluno**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: < http://busca.unisul.br/pdf/93240_Geovana.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2015.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação). UERJ: Rio de Janeiro, 2009.

KELMAN, Celeste Azulay. BARBATO, Silviane. ALBURQUERQUE, Diva. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. – Brasília: Editora UnB, 2010. 280 p.

APÊNDICES

Apêndice A- Roteiro de entrevista com a Coordenadora da Diversidade de Porto Nacional

- ✓ Organização atual da Rede Municipal de Porto Nacional (número de profissionais da equipe/especialidades, atendimentos na sede, atendimentos em salas de recursos, total de alunos atendidos, total de alunos da educação infantil);
- ✓ Como ocorre o encaminhamento dos alunos para receberem atendimento
- ✓ Encaminhamento da criança para outras especialidades;
- ✓ Avaliação: inicial, acompanhamento dos alunos e critérios para o desligamento dos atendimentos;
- ✓ Articulação com as escolas e com as famílias dos alunos;
- ✓ Como a coordenação auxilia as crianças da educação infantil em seus processos de inclusão?;
- ✓ Serviços oferecidos para as crianças entre zero e cinco anos (onde são realizados, frequência, turnos);
- ✓ Ocorrência de serviços de Estimulação Precoce e Psicopedagogia Inicial no município;
- ✓ Articulação da Secretaria Municipal de Educação com a APAE do município;
- ✓ Articulação da Secretaria Municipal de Educação com outros serviços, como o CRAS e o CAPS, entre outros.

Apêndice B - Alunos por escola/turma/turno na RME/Porto Nacional

QUANTITATIVO DE ALUNOS DO MÊS DE AGOSTO DO ANO 2015.

ZONA URBANA - 2015										CEMEIS				PRÉ-ESC.				ENS. FUND. INICIAIS					ENS. FUN. FINAIS					EJA I E II SEGUINTO								PROFº			
Nº		NOME DA ESCOLA		Ber I	Ber II	Mat. I	Mat. II	Mat. IIP	I P	II P	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total	AEE	Cont	Conc	Elet	Turn						
1		CMEI Prof. Lidiâne B. Pires		23	47	32	45	12	15	50	57																	281	17	10	22								
2		CMEI Dona Aureny			16	29	8																					53	7	4	6								
3		CMEI Ernestina F. Aires			24	30	45		37	50																		186	9	15	13								
4		CMEI Izidória Q. Santos			32	30	26		27	27																		142	8	13	11								
5		Cieche D. Aparecida B. Ve		23	48	32	30	16	71	51																		271	11	24	21								
6		Celso Alves Mourão									25	28	56	57	47													287	20	1	15	11							
7		Desil Aires							47	50	121	61	60	53	35													427	22	15	2	17							
8		Delza da Paixão							26	175	72	30																303	5	7	5	12							
9		Divino Espírito Santo			22	42			71	41	73																	249	9	9	13								
10		Dr. Eivaldo T. de Souza									73	53	52	31	27													299	15	11	5	13							
11		Fanny Macedo Pereira									140	62	87	48														337	10	3	13								
12		Generosa Pinto							27	23																		73	1	3	2	5							
13		Manuela Macedo									48	33	28	37	27													173	1	4	2	6							
14		Padre Luso Matos							26	71	219	123																439	11	5	16								
15		União e Progresso							25	48	74	56	57	28	15													303	16	6	6	13							
TOTAL		46	167	175	196	28	15		381	444	948	511	370	254	151													3.823	80	129	95	26	192						
		627						825			2.234								16				121				250												
		1.452									2.234								137																				

CEMEI URB. 627	MATERNAL I PARCIAL URB. 28	ENS. FUND. I URB. 2.234	EJA URB I PER I SEG.: 16
CEMEI RURAL 18	MATERNAL II PARCIAL URB. 15	ENS. FUND. II URB. -	EJA URB II PER. II SEG.: 121
TOTAL CEMEI 645	TOTAL MATERIAL I E II PARCIAL URB : 43	TOTAL ENS.FUND URB I II : 2.234	TOTAL EJA URB: 137

PR-ESC URBANO: 825	ENS FUND. I RURAL: 935	AEE URBANO: 80
PR-ESC RURAL: 243	ENS FUND.II RURAL: 147	AEE CAMPO : 12
TOTAL PR-ESCOLA : 1.068	TOTAL ENS.FUND RURAL: I e II : 1.082	TOTAL: 72

TOTAL EDUC. INF: 1.713 TOTAL ENSINO FUNDAMENTAL URBANO E RURAL: 3.316 EJA URBANO I E II SEG.:137

FONTE: SECRETARIA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS: 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101, 2102, 2103, 2104, 2105, 2106, 2107, 2108, 2109, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116, 2117, 2118, 2119, 2120, 2121, 2122, 2123, 2124, 2125, 2126, 2127, 2128, 2129, 2130, 2131, 2132, 2133, 2134, 2135, 2136, 2137, 2138, 2139, 2140, 2141, 2142, 2143, 2144, 2145, 2146, 2147, 2148, 2149, 2150, 2151, 2152, 2153, 2154, 2155, 2156, 2157, 2158, 2159, 2160, 2161, 2162, 2163, 2164, 2165, 2166, 2167, 2168, 2169, 2170, 2171, 2172, 2173, 2174, 2175, 2176, 2177, 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2183, 2184, 2185, 2186, 2187, 2188, 2189, 2190, 2191, 2192, 2193, 2194, 2195, 2196, 2197, 2198, 2199, 2200, 2201, 2202, 2203, 2204, 2205, 2206, 2207, 2208, 2209, 2210, 2211, 2212, 2213, 2214, 2215, 2216, 2217, 2218, 2219, 2220, 2221, 2222, 2223, 2224, 2225, 2226, 2227, 2228, 2229, 2230, 2231, 2232, 2233, 2234, 2235, 2236, 2237, 2238, 2239, 2240, 2241, 2242, 2243, 2244, 2245, 2246, 2247, 2248, 2249, 2250, 2251, 2252, 2253, 2254, 2255, 2256, 2257, 2258, 2259, 2260, 2261, 2262, 2263, 2264, 2265, 2266, 2267, 2268, 2269, 2270, 2271, 2272, 2273, 2274, 2275, 2276, 2277, 2278, 2279, 2280, 2281, 2282, 2283, 2284, 2285, 2286, 2287, 2288, 2289, 2290, 2291, 2292, 2293, 2294, 2295, 2296, 2297, 2298, 2299, 2300, 2301, 2302, 2303, 2304, 2305, 2306, 2307, 2308, 2309, 2310, 2311, 2312, 2313, 2314, 2315, 2316, 2317, 2318, 2319, 2320, 2321, 2322, 2323, 2324, 2325, 2326, 2327, 2328, 2329, 2330, 2331, 2332, 2333, 2334, 2335, 2336, 2337, 2338, 2339, 2340, 2341, 2342, 2343, 2344, 2345, 2346, 2347, 2348, 2349, 2350, 2351, 2352, 2353, 2354, 2355, 2356, 2357, 2358, 2359, 2360, 2361, 2362, 2363, 2364, 2365, 2366, 2367, 2368, 2369, 2370, 2371, 2372, 2373, 2374, 2375, 2376, 2377, 2378, 2379, 2380, 2381, 2382, 2383, 2384, 2385, 2386, 2387, 2388, 2389, 2390, 2391, 2392, 2393, 2394, 2395, 2396, 2397, 2398, 2399, 2400, 2401, 2402, 2403, 2404, 2405, 2406, 2407, 2408, 2409, 2410, 2411, 2412, 2413, 2414, 2415, 2416, 2417, 2418, 2419, 2420, 2421, 2422, 2423, 2424, 2425, 2426, 2427, 2428, 2429, 2430, 2431, 2432, 2433, 2434, 2435, 2436, 2437, 2438, 2439, 2440, 2441, 2442, 2443, 2444, 2445, 2446, 2447, 2448, 2449, 2450, 2451, 2452, 2453, 2454, 2455, 2456, 2457, 2458, 2459, 2460, 2461, 2462, 2463, 2464, 2465, 2466, 2467, 2468, 2469, 2470, 2471, 2472, 2473, 2474, 2475, 2476, 2477, 2478, 2479, 2480, 2481, 2482, 2483, 2484, 2485, 2486, 2487, 2488, 2489, 2490, 2491, 2492, 2493, 2494, 2495, 2496, 2497, 2498, 2499, 2500, 2501, 2502, 2503, 2504, 2505, 2506, 2507, 2508, 2509, 2510, 2511, 2512, 2513, 2514, 2515, 2516, 2517, 2518, 2519, 2520, 2521, 2522, 2523, 2524, 2525, 2526, 2527, 2528, 2529, 2530, 2531, 2532, 2533, 2534, 2535, 2536, 2537, 2538, 2539, 2540, 2541, 2542, 2543, 2544, 2545, 2546, 2547, 2548, 2549, 2550, 2551, 2552, 2553, 2554, 2555, 2556, 2557, 2558, 2559, 2560, 2561, 2562, 2563, 2564, 2565, 2566, 2567, 2568, 2569, 2570, 2571, 2572, 2573, 2574, 2575, 2576, 2577, 2578, 2579, 2580, 2581, 2582, 2583, 2584, 2585, 2586, 2587, 2588, 2589, 2590, 2591, 2592, 2593, 2594, 2595, 2596, 2597, 2598, 2599, 2600, 2601, 2602, 2603, 2604, 2605, 2606, 2607, 2608, 2609, 2610, 2611, 2612, 2613, 2614, 2615, 2616, 2617, 2618, 2619, 2620, 2621, 2622, 2623, 2624, 2625, 2626, 2627, 2628, 2629, 2630, 2631, 2632, 2633, 2634, 2635, 2636, 2637, 2638, 2639, 2640, 2641, 2642, 2643, 2644, 2645, 2646, 2647, 2648, 2649, 2650, 2651, 2652, 2653, 2654, 2655, 2656, 2657, 2658, 2659, 2660, 2661, 2662, 2663, 2664, 2665, 2666, 2667, 2668, 2669, 2670, 2671, 2672, 2673, 2674, 2675, 2676, 2677, 2678, 2679, 2680, 2681, 2682, 2683, 2684, 2685, 2686, 2687, 2688, 2689, 2690, 2691, 2692,

PORTO NACIONAL 10 DE SETEMBRO DE 2015.

ANEXO**ANEXO A- Carta de apresentação para realização de pesquisa em Porto Nacional**

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB

Polo: Porto Nacional

Para: o(a): Ilmo(a). Sr(a). Coordenador da Diversidade(a) Carmelita Bezerra de Amorim Andrade

Instituição: Secretária Municipal de Educação

Carta de Apresentação

Senhor (a), Coordenador (a),

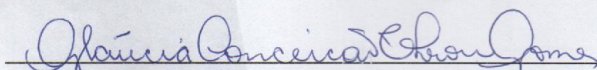
Estamos apresentando a V. S^a o(a) cursista pós-graduando(a) Greycy Lopes de Matos que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,


Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: **Prof^a Dr^a Diva Albuquerque Maciel**

ANEXO B - Autorização para realização de pesquisa na RME/Porto Nacional

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Coordenador(a) da Diversidade,

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL- TO**. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista, questionário e coleta de dados.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevista, questionário e levantamento de dados, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone (63) 8405-6610 ou no endereço eletrônico greycymatos@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

Greicy Lopes de Mates

Assinatura do Pesquisador

[Assinatura]

Assinatura da Coordenadora

Nome da Coordenadora da Diversidade:

E-mail(opcional):

Carmelita Bezerra de Amorim Filho
kaca_03@hotmail.com